

Osterwalder, Fritz

Demokratie und laizistische Schule - die religiöse Grenze der Laizität. Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 115-142. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Demokratie und laizistische Schule - die religiöse Grenze der Laizität. Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 115-142 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94847 - DOI: 10.25656/01:9484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94847>

<https://doi.org/10.25656/01:9484>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyn

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung	165

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan	225

Öffentliche Bildung und Demokratie

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung	251

Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität

Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs

Les condition morales d'une société démocratique se résument toutes dans un mot:
l'éducation././L'unité d'éducation ././ peut seule faire l'égalité morale d'un peuple, sans
laquelle l'égalité politique est un mensonge, et la démocratie une chimère dangereuse.

ETIENNE VACHEROT: La démocratie. Bruxelles ²1860, S.63

Zusammenfassung

Öffentliche Schule als Konstitutionsbedingung moderner Demokratie kann absolute, fundamentalistische öffentliche Moralansprüche nicht neutral behandeln. Die Probleme die daraus für eine laizistische Schule entstehen, werden anhand der liberalen Tradition in Frankreich und der „école laïque“, wie sie im ausgehenden 19. Jh. entstand, diskutiert.

Am 10. April 1870, im glamourösen Abendschein des zweiten napoleonischen Empire, kurz vor Ausbruch des deutsch-französischen Krieges und noch vor den Ereignissen, die zur Ausrufung der Dritten Republik am 4. September 1870 und dem Aufstand der Commune am Anfang des Jahres 1871 führten, hält der junge Advokat und Abgeordnete von Paris, JULES FERRY, eine öffentliche Rede mit dem Thema „Sur l'égalité d'éducation“ (Über die Gleichheit der Erziehung). Weder die Veranstaltung noch ihr Inhalt sind im Rahmen der intellektuellen Betriebsamkeit des weitgehend liberalisierten Kaiserreiches auffallend. Organisator ist die „Société pour l'éducation primaire“, die seit 1868 bereits mehrere Veranstaltungen zu diesem Thema organisierte (LEGRAND 1961, S. 113).

Bemerkenswert ist diese Rede und die Konzepte, die darin vorgetragen werden, vor allem wegen der Stellung und der künftigen Bedeutung ihres Verfassers. JULES FERRY wurde 1832 in Saint-Dié im Elsaß geboren und kam 1851 als Advocat-Stagiaire nach Paris.¹ Er erlebte zwar die zweite französische Republik in ihrer von bürgerkriegsähnlichen Wirren geprägten Endphase und die Etablierung des zweiten Kaiserreiches 1851 und seine repressive Phase nicht als Akteur aber als interessierter Beobachter. In den 50er Jahren zählte er bereits zu den führenden republikanischen Intellektuellen der Empire-Generation (GIRARD 1982), die sich in der Conférence Molé (LEGRAND 1961, S. 107) versammelten und deren Sekretär er wurde. 1869 wurde er republikanischer Abgeordneter von Paris und 1870 Sekretär der republikanischen Regierung, die Napoleon stürzte. Zu zentraler Bedeutung kam FERRY 1879, als er zum Ministre de l'instruction

1 Zur Biographie FERRYS siehe RECLUS 1947.

publique ernannt wurde und die Laisierung² der Schule durchführte, und damit die Auseinandersetzung führte, die bis heute die Konzepte in der Bildungspolitik im weitesten Sinne, das Verhältnis von Demokratie und Schule, bestimmen. FERRY führte das Bildungsministerium auch in den ersten Jahren, als er Ministerpräsident wurde, 1885 strauchelte seine zweite Regierung, in der er das Außenministerium führte, an der Kolonialfrage. Bis zu seinem Tode 1893 war er einer der führenden republikanischen Parlamentarier und galt nach wie vor in der Schulfrage als Referenz.

Im „Discours sur l'égalité d'éducation“ von 1870 werden die Konzepte der „laizistischen Schule“, wie sie FERRY in der Dritten Republik weiterausbaute und zu verwirklichen suchte, sichtbar, aber ebenso zeigt sich auch ihre grundlegende Problematik, die beide bis heute für das Verhältnis von Schule und Demokratie bedeutsam sind – wie ich hier zu zeigen versuche.

FERRY geht in seiner Rede von einer generellen Tendenz aus, die nach ihm das Gesetz der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft ausmacht, vom allgemeinen historischen Gesetz der Entwicklung zunehmender Gleichheit. „L'égalité, c'est la loi même du progrès humain, ././ c'est un fait social, c'est la légitimité de la société à laquelle nous appartenons“ (FERRY 1870/1996, I., S. 61). Diese Tendenz gilt gleichermaßen für soziale wie auch für politisch-rechtliche Entwicklungen. Sie umfaßt sowohl den Ausgleich zwischen physisch starken und schwachen Menschen, wie auch die Auflösung der Korporationen und die Einführung des allgemeinen Stimm- und Wahlrechtes, „le suffrage universel“ (S. 61).

Für die Durchsetzung dieser Tendenz gibt es ein Hindernis, ohne Gleichheit der Erziehung könne die Gleichheit der Rechte nie verwirklicht werden, ohne Gleichheit der Rechte gebe es aber nie Demokratie. Folglich gilt, ohne Gleichheit der Erziehung keine Demokratie. „Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits ././ et l'égalité des droits est pourtant le fond et l'essence de la démocratie“ (S. 63).

Der Erziehung wird dabei allerdings nicht eine formale Aufgabe – entsprechend dem formalen Charakter des bürgerlichen Rechts –, sondern allem voran eine soziale Aufgabe zugeschrieben. Sozial sollen die Beziehungen zwischen „inférieurs“ und „supérieur“ abgelöst werden durch Gleichheit (S. 64). Die als Antwort auf die an der sozialen Frage gescheiterte Deuxième République anvisierte soziale Gleichheit, zu deren Verwirklichung die Gleichheit der Erziehung führen soll, meint allerdings nicht die Aufhebung der Beziehung von Befehlen und Gehorchen zwischen Arbeitern und Unternehmern, sondern gegenseitige Anerkennung in der jeweiligen Würde.

Die Erziehung soll unter den verschiedenen sozialen Klassen eine Gemeinsamkeit von Gefühlen und Ideen schaffen, so daß eine einheitliche Nation entstehe, „une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette fraternité d'idées“, die erst eine „vraie démocratie“ (S. 65) ermögliche.

2 Ich verwende hier bewußt den häßlichen, dem Französischen „laïcité“ nachgebildeten Begriff. Die deutschen Begriffe dafür „Trennung von Kirche und Staat“ oder „Verweltlichung“ oder „religiöse Neutralität von Staat bzw. Schule“ treffen nicht das, was sich in Frankreich in den hier untersuchten Auseinandersetzungen als dessen Bedeutung und Problematik eingebürgert hat – wie hier gezeigt werden soll.

Einheit der Gesellschaft in erzieherisch hergestellter Gleichheit von Ideen ist für FERRY allerdings nicht die Spezifität der modernen demokratischen sondern die Charakteristik jeglicher geordneten Gesellschaft. Im Mittelalter habe die christliche Kirche die Einheit durch die christliche Religion, die in einem riesigen egalitären Erziehungssystem verwirklicht wurde, garantiert. Und genau dieses Erziehungssystem sei in Krise geraten durch die Entwicklung der modernen Wissenschaften. Folglich müsse ein neues egalitäres Erziehungssystem aufgebaut werden, das der modernen Wissenschaft entspricht und der Demokratie eine neue nationale Einheit unterlegt.

Wie soll nun dieses Erziehungssystem aussehen? Sein Prophet und sein Meister, „son prophète, son maître“ (S. 67), ist der Verfasser der demokratischen Verfassung und der Vorsitzende des „comité de l'instruction publique“ der Ersten Republik, CONDORCET.

CONDORCET habe in der demokratischen Phase der Französischen Revolution das „système d'éducation normal, logique, nécessaire“ entworfen, d. h. jenes, das der allgemeinen historischen Tendenz zum Durchbruch verhelfen kann, sie politisch und pädagogisch artikuliert und ohne dessen Verwirklichung sich Anarchie und Usurpation der politischen Macht fortsetzen.

Der Großteil des Vortrages von FERRY besteht nun in der Zusammenfassung und Kommentierung von CONDORCETS Schulplan.³ Aufschlußreich für sein eigenes Projekt und für das Schulkonzept, wie er es in der Dritten Republik zum vorherrschenden Modell machte, sind aber nicht nur die Übereinstimmungen sondern ebenso die Abweichungen von CONDORCETS Plan.

Das neue wird dem alten, unterdessen degenerierten Bildungssystem der Kirche schroff entgegengesetzt, indem es juristisch, institutionell und inhaltlich konträr ausgerichtet wird. Diese scharfe Dichotomie wird auch politisch, als Kampf auf Leben und Tod der kommenden Demokratie verstanden. „Ce vieux système, Messieurs, prenons-y-garde, n'est pas si mort qu'on croit!“ (S. 67) ermahnt er seine Zuhörer und kündigt damit gewissermaßen einen Kampf System gegen System an. Abschließend heißt es ermahnend, „il faut que la démocratie choisisse, sous peine de mort; il faut choisir, citoyens“ (S. 75).

Während das alte System Kirchenmänner und -volk erzog und in seiner degenerierten Form nur noch „des dialecticiens et des prédicateurs“ hervorbringt, soll das neue, egalitäre System „des hommes et des citoyens“ erziehen. „C'est pourquoi il donne à l'enseignement général une base scientifique“ (S. 67). Die Einheit der Nation in der Demokratie soll auf der Basis moderner Wissenschaften, in einem dreigliedrigen wissenschaftlichen Bildungssystem hergestellt werden.

In der ersten Stufe, die FERRY besonders ausführt, in der Primarschule, steht an erster Stelle Lesen und Schreiben mit einem eindeutigen Ziel, „la première éducation morale“. Diese besteht allem voran darin, daß dem Kind seine Zuge-

3 FERRY bezieht sich dabei offensichtlich auf den Bericht und die Gesetzesvorlage, die CONDORCET am 20. und 21. April 1792 der Assemblée Nationale im Namen des Comité de l'instruction publique vorgetragen hat (CONDORCET 1792/1989b). Daß er aber ebenso die „Cinq mémoires sur l'instruction publique“ kannte und sich auf deren Inhalt bezieht, die der Autor im Moment der ersten großen Krise der Revolution veröffentlichte, wird offensichtlich (CONDORCET 1791/1989b). Welche Rolle präzise historische Kenntnisse der Revolutionsgeschichte und -publizistik für die Republikaner des 2e Empire spielten, hat F. FURET gezeigt (FURET 1993).

hörigkeit zur Familie der Franzosen, zum Vaterland „enthüllt“ wird, „le but de lui révéler la grande famille à laquelle il appartient et qui s'appelle patrie“ (S. 68). An dritter Stelle folgen erst die empirischen Kenntnisse.

In der zweiten Stufe folgen die Wissenschaften in allgemeiner Form, die dann in der dritten Stufe spezialisiert werden.

Dieses Bildungssystem ist „*gratuit et commun à tous*“, kostenlos und allgemein für alle. FERRY schließt hier explizit die Frauen ein aber nicht etwa im Hinblick auf kommende öffentliche Gleichberechtigung. Zwar bezieht er sich explizit auf JOHN STUART MILLS Buch über die Unterwerfung der Frauen, aber das von MILL und CONDORCET vorgebrachte Ziel der bürgerlichen und sozialrechtlichen Gleichheit der Geschlechter wird fallengelassen, die Begründung liegt vielmehr in der „*unité reconstituée de la famille*“ (S. 72) und dem apokalyptischen Kampf der Systeme. Innerhalb der Familie herrscht gegenwärtig die gleiche Dichotomie zwischen der alten und der neuen Erziehung wie in der Gesellschaft. Die Männer geraten unter die Einflüsse der generellen Tendenz zur Egalität der Moderne, der „*société qui procède de la Révolution française*“, während die Frauen noch dem Einfluß der „*société d'autrefois*“ und damit der Kirche unterliegen. Im Kampf dieser zwei Mächte kann die Frau in der Familie nicht neutral bleiben, „*les évêques le savent bien: celui qui tient la femme, celui tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari*“ (S. 74).

In wem verkörpert sich nun nach FERRYS Lektüre von CONDORCETS Projekt dieser Gegenpart zur Kirche und zu den Usurpatoren der Demokratie, wer soll dieses Bildungssystem instituieren? Zuerst wird festgestellt, daß das Projekt in Frankreich bis jetzt nicht relaisiert wurde, weil die dazu nötigen Finanzen für Kriege ausgegeben wurden. Der Revolution, der Ersten Republik, wurden die Kriege aufgezwungen, und nachher wurden sie durch die neuen antidemokratischen Machthaber selbst gesucht, „*l'empire arriva: ce fuit la nuit*“ (S. 69) heißt es dramatisch für die eigene Zeit, in der das zweite napoleonische Empire sich einer hemmungslosen Aufrüstungspolitik verschrieben hatte. Von hier aus läge es nahe, daß FERRY an eine staatliche Trägerschaft des öffentlichen Bildungssystems denkt. Dann wird aber ein anderer Weg vorgeschlagen. In den USA, „*dans la libre et républicaine Amérique*“ (S. 70), wurde CONDORCETS Plan verwirklicht, und hier sind es die Kommunen und freie Stiftungen reicher Leute, die das neue Bildungssystem institutionalisieren.

Die Bildungsreformen, die die Dritte Republik unter Federführung Ferrys durchführte, die Konzepte, die dabei vor allem durch den historisch gebildeten Minister entwickelt wurden und die die Diskussion über das Verhältnis von Schule und Demokratie bestimmten, sind weitgehend in dieser Rede angelegt. Es ist offensichtlich, daß es nicht oder nicht nur die Konzepte CONDORCETS sind – was ich in der Folge zeigen und diskutieren werde.

Das Konzept zweier Erziehungsmächte, die auf Tod und Leben darum kämpfen, die Einheit der „*patrie*“ in Ideen und Gefühlen der Bürger und Menschen herzustellen oder sie zu spalten, ist die Grundlage dessen, was in dieser Auseinandersetzung und seither in Frankreich Laizismus oder „*l'école laïque*“ oder sogar „*l'école de Jules Ferry*“ genannt wird.⁴ Die religiöse Grenze der Laizität –

4 Zur Begriffsgeschichte und -konzeption BALIBAR 1991.

die ich in dieser Arbeit untersuchen werde – scheint aufs erste die Grenze des neuen Bildungssystems selbst auszumachen, das sich gegen die Religion abgrenzt. Ich werde aber in einem ersten Schritt zu zeigen versuchen, daß im Konzept der laizistischen Schule selbst, wie es von FERRY unter Berufung auf CONDORCET politisch-pädagogisch entworfen und institutionalisiert wurde, eine religiöse Grenze verläuft. Dazu werde ich die juristische, die politische und die moralische Zielsetzung der „*école laïque*“ bei JULES FERRY untersuchen.

In einem zweiten Schritt versuche ich zu zeigen, wie diese Grenze schulpädagogisch problematisiert und diskutiert wurde, indem ich auf die Arbeiten des führenden Schulorganisations, Lehrerbildners und Lehrerepolitikers der Zeit, FERDINAND BUISSON eingehe.

In einem dritten Schritt diskutiere ich die Versuche von EMILE DURKHEIM, dem Nachfolger BUISSONS auf dem durch die Republik geschaffenen Pädagogiklehrstuhl an der Sorbonne, die Laizität ausgehend von ihrer immanenten religiösen Grenze theoretisch zu fassen. Ich vertrete dabei die These, daß er sich damit gänzlich vom Ausgangspunkt in CONDORCETS Demokratiekonzept entfernt.

Abschließend werde ich fragen, inwiefern diese innerlaizistische Religion Demokratie gefährdet oder gestärkt hat. Oder weniger historisch lautet dann die abschließende Frage, wie in der heutigen Diskussion über das Verhältnis von Schule und Demokratie Laizität so gefaßt werden kann, daß diese innerlaizistische Grenze zur Religion nicht den gegenseitigen Bezug von Schule und Demokratie unterbricht.

1. Ferrys juristisches Konzept der „*école laïque*“

Die „*école laïque*“ wird in relativ kurzer Zeit, zwischen 1879 und 1882 in den wesentlichsten Zügen durch die Gesetzgebung festgelegt, auch wenn sie auf eine breite Vorarbeit in der Säkularisierung des Staates und der Institutionen im Ancien régime und im ganzen 19. Jahrhundert zählen konnte und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu Folgeauseinandersetzungen führte. FERRY ist als Minister und Jurist in der entscheidenden Phase dabei wesentlich federführend beteiligt, aber er bestimmt mit seinen Konzepten auch weitgehend die Themen der parlamentarischen, öffentlichen Auseinandersetzung und sogar die Umsetzung in der Lehrerbildung.

Die wesentlichsten Etappen sind dabei folgende:⁵

– 1879 werden dem Parlament zwei Gesetze vorgelegt. Das erste schließt aus dem „*Conseil Supérieur de l'instruction publique*“, dem obersten Aufsichtsorgan über die Schulen alle Personen aus, die nicht zum Bildungssystem gehören, d.h. vor allem den Klerus. Das zweite löst die sogenannten „*jurys mixtes*“ auf, die gemischten Prüfungsorgane von Staat und Kirche und reserviert das Prüfungsrecht einzig und allein dem Staat. Zentrum der Auseinandersetzung wird dabei allerdings der siebente Paragraph, der jeglicher Person das Recht ab-

5 Dazu OZOUF 1982, S. 55–102. Ich beziehe mich hierbei immer auf die erste Unterbreitung des Gesetzes in einer der beiden Kammern, die Beschlußfassung erfolgt oft gestaffelt oder sogar über Regierungsdekret.

spricht, im Bildungswesen tätig zu werden, die zu einer staatlich nicht autorisierten Kongregation gehört. Nicht autorisiert waren aber die wichtigsten und verbreitetsten Bildungsorden, die Jesuiten, die Dominikaner und die Maristen.

Im gleichen Jahr folgt noch ein drittes Gesetz, das rein quantitativ wohl am bedeutendsten ist. Bis anhin ist die Mädchenbildung sowohl in den öffentlichen Schulen und selbstverständlich in den Kirchenschulen kirchlichem Lehrpersonal anvertraut (LELIÈVRE 1990, S. 92). Die neue Gesetzgebung spricht jedem Departement eine staatliche Lehrerausbildungsstätte zu und von den Lehrerinnen der Orden wird ein staatliches Brevet verlangt.

– 1880 werden dem Parlament die entscheidenden Gesetze, über die Kostenlosigkeit des Primarschulunterrichts, über das Obligatorium des Primarunterrichts und vor allem über die Ausscheidung aller religiösen Themen aus dem obligatorischen Schulprogramm vorgelegt.

– 1882 tritt das Gesetz in Kraft, das die obligatorischen Schulprogramme, das Unterrichtsobligatorium und die Kostenlosigkeit regelt. An erster Stelle steht „l’instruction morale et civique“ ohne die umstrittene „obligation de l’homme envers Dieu“ (Schulgesetz vom 28. März 1882, Art. 1), was in der Verordnung über die Organisation des Unterrichts des Conseil Supérieur de l’Instruction Publique 1886 Anlaß gibt, neben der Staatsbürgerkunde einen spezifischen Moralunterricht zu organisieren (CONSEIL 1887, S. 359–366) und auch in der Lehrerausbildung diesem Thema einen zentralen Platz einräumt (S. 384–387).

Mit welchen Konzepten und Argumentationen werden nun die verschiedenen Schritte der Laisierung von FERRY gefaßt, folgt er hier einfach CONDORCET, oder kommen andere, zum Teil sogar widersprüchliche Überlegungen bei der Laisierung der Schule durch die Dritte Republik ins Spiel?

Bereits die Rede von 1870 zeigt nicht nur Übereinstimmungen, sondern ebenso Brüche, die sich in der Folgezeit zunehmend verstärken.

Bei Condorcet⁶ ist der Laizismus an die zentralen Konzepte, die der Instruction Publique zugrunde liegen, gebunden, an seine juristische Konzeption von Bürger/Bürgerin und Gesellschaft, das Recht aller Bürgerinnen und Bürger zu unabhängigen, gleichen Subjekten im Bereich der Öffentlichkeit gebildet zu werden und sonst alle Ungleichheiten zu bewahren, an seine epistemologische Konzeption der individuell aber öffentlich verfahrenen Vernunft, nur Bereiche einzuschließen, die in offenen Verfahren entwickelt werden und die die Gesellschaft für ihre Weiterentwicklung braucht; und an seine institutionelle Konzeption von Staat und Öffentlichkeit und Gesellschaft, die Bildungsinstitution muß dem Zugriff aller Kräfte entzogen werden, die aus partikularen und exklusiven Interessen handeln, sie muß selbst öffentlich sein.

Die Religionen mit ihrem Anspruch auf Letztbegründungen und Offenbarungen können weder durch das Individuum rational auf ihre Richtigkeit hin untersucht noch in offenen Verfahren ausgehandelt werden, die religiöse Ungleichheit ist ein Recht der auszubildenden Individuen, die religiöse Erziehung und Bindung der Kinder ein Recht der Eltern. Die Kirche und ihre Organisationen sind exklusive Körperschaften mit partikularen Interessen – wie übrigens auch der Staat als Machtapparat – sie dürfen in der öffentlichen Bildungsinstitution

6 Ueber die Konstruktion von CONDORCETS Konzept der Instruction Publique OSTERWALDER 1992 und zu seinem Konzept der Laizität COUTEL 1989.

nicht entscheiden, Mitglieder von Kongregationen und Orden, die durch Gehorsam verpflichtet sind, sind aus dem öffentlichen Unterricht auszuschließen.

FERRY führt in allen seinen Reden diese Argumente, die sich allein auf die Konstitution des Individuums als unabhängigen Rechts- und Entscheidungsträger beziehen, immer wieder ins Feld. Bereits in der Programmrede wird erklärt, daß sich die Rechtsgleichheit nur auf der Basis der wissenschaftlichen Erziehung herstellen lasse (FERRY 1870/1996, I. S. 67).

In der Debatte in der Abgeordnetenkommission über den Ausschluß der Kongregationen aus der öffentlichen Schule am 27. Juni 1879 betont er immer wieder, daß es sich weder um einen Kampf gegen den Katholizismus noch gegen die Religionen (S. 395) sondern um die „liberté en matière d'enseignement“ (S. 391) handelt, die durch die Orden beschnitten würde. Die Freiheit der Eltern in der religiösen Erziehung der Kinder dürfe mit dem Erziehungsverbot für die Kongregationen nicht beschnitten werden, erklärt er kategorisch in seiner öffentlichen Kampfansage gegen die Jesuiten in seiner Rede von Epinal am 23. 4. 1879. Gleichermassen hält er wenige Tage später aber ebenso fest, daß auch der Staat – der „état enseignant“, wie er ihn nennt – nicht von sich aus den Inhalt der Lehren der Schulen bestimmen könne (S. 406).

Bezüglich der religiösen Fragen habe die Schule neutral zu sein. „La neutralité religieuse de l'école, au point de vue du culte positif, au point de vue confessionnel, comme on dit en d'autres pays, est un principe nécessaire qui vient à son heure“ (FERRY 1880/1996, II. S. 28). In der Debatte im Senat, als er sich dagegen wendet, daß ins Schulprogramm die Formulierung aufgenommen werde „enseignement des devoirs de l'homme envers Dieu“, polemisiert er, damit müßte die Schule zumindest auch die Möglichkeit haben, abzuklären, ob es sich um den Gott von Spinoza oder von Descartes oder Malbranche oder gar jenen der Deisten handle (S. 66). Die Öffentlichkeit habe kein Interesse in metaphysischen Fragen „sur l'origine des choses et de leur fin“ (S. 36) zu entscheiden, und damit die Meinung eines Teils der Bürger einzuschließen und diejenige der andern minder zu achten.

Religion entziehe sich dem Entscheid durch Mehrheit und könne nicht durch Öffentlichkeit festgelegt werden, ohne die Rechte der Individuen zu verletzen. Die Behauptung, die Schule müsse katholisch sein, weil die Mehrheit der Franzosen zur katholischen Kirche gehöre, wird dementsprechend scharf zurückgewiesen. FERRY begründet dies damit, daß damit die Rechtsgleichheit und Gewissensfreiheit der Lehrer in Frage gestellt werde. Alle Staatsfunktionen seien jedem Bürger ungeachtet seiner Religion zugänglich, und vom Lehrer könne nicht im Namen einer Mehrheit ein religiöses Bekenntnis verlangt werden (S. 33).

In all diesen Argumenten folgt FERRY ziemlich genau dem Konzept CONDORCETS und der frühen liberalen Rechtsschule, die sich für die Trennung von Kirche und Staat und die rationale Begründung des Rechts einsetzte. Sie reißen sich ein in den Komplex, den er in seiner Programmrede als Gesetz der menschlichen Entwicklung zur Gleichheit bezeichnete.

2. Die Verteidigung der Republik und der Kampf der „*école laïque*“ gegen politische Religionen

So weit läßt sich annehmen, daß sich die Laizität der Schule und des Staates auf die Neutralität allen religiösen Fragen und Institutionen gegenüber beschränkt, um sie der individuellen, privaten Entscheidung zu überlassen und die Freiheit des Individuums zu schützen. Insofern wird auch immer wieder betont, daß die Schulpolitik der Dritten Republik sich im Rahmen dessen hält, was der Liberalismus der ersten absteckte und was auch unter dem Bürgerkönigtum unter Führung des Ministeriums GUIZOT ansatzweise durchgeführt wurde.

Ein bedeutender Teil von FERRYS Argumentation zeigt aber, daß er sich nicht auf diese negative Bestimmung beschränkt und daß ein ganz anderes Konzept als jenes der individuellen, öffentlich konstituierten Rechtsperson im Hintergrund steht.

Dies wird bereits in der Programmrede von 1870 deutlich. In der Frage der Bildung der Frauen argumentierte CONDORCET, daß die Frauen wie die Männer mit Vernunft begabt sind und dementsprechend volle Bürgerrechte genießen und auch in der Instruction publique den Männern gleichgestellt werden müßten. FERRY hat sich explizit gegen die Bürgerrechte und die öffentliche Rolle der Frau ausgesprochen – „qu'elle se tient à l'écart de la vie active qui gâte le coeur“ (FERRY 1858/LEGRAND 1961, S. 203), sagte er in der Conférence Molé 1858 –, und die Dritte Republik kannte auch das Frauenstimm- und -wahlrecht nicht.

Auf den ersten Blick kann es erstaunen, daß sich Ferry trotzdem von Anfang an für die „*égalité d'éducation*“ von Frau und Mann ausspricht (FERRY 1870/1996, I. S. 72). Die Begründung geht aber in eine ganz andere Richtung als jene des frühen Liberalismus. Die Frau erzieht in der Familie die Kinder und wenn sie nicht durch die neue Schule erzogen ist, wird sie die Kinder religiös erziehen. Folglich geht es darum, über das Bildungssystem die Religion auch aus dem privaten Bereich zu verbannen und gerade nicht der individuellen Entscheidung zu überlassen. „Celui qui tient la femme, celui-là tient tout“, heißt es und bestimmt die Frauenbildung und die Vertreibung der Religion aus der Familie zur Frage nach Leben und Tod der Demokratie (S. 75). Offensichtlich geht es mit der Fernhaltung der Religion aus der öffentlichen Bildung um eine Schwächung der Religion und der Kirche in der Erziehung schlechthin.

Die Argumentation wird in der Folge der Auseinandersetzung über die Schule zusehends ausgeweitet. Der Staat muß über die Schule sicherstellen, daß die Jugend nicht der Anarchie der Meinungen ausgesetzt wird, er darf die Entwicklung nicht dem Zufall überlassen, sagt der Minister in der Debatte über die Verdrängung der Kongregationen aus den Schulen am 27. Juni 1879 (FERRY 1879/1996, I. S. 389).

Der Hauptvorwurf in der Rede von Epinal gegen die Kongregationen besteht darin, sie hätten die Jugend in Unkenntnis und fern der Ideen aufgezogen, die für „uns“ wichtig sind. Unter diesen Ideen und unter dem Kollektivbegriff faßt er die Anhänger des Ideals der Französischen Revolution von 1789, diejenigen „qui rêvent 1789 comme une délivrance de la société moderne, comme un idéal“ (S. 383).

In der Debatte über die Neutralität der Schule, stellt er unmittelbar neben die religiöse Indifferenz des Bildungswesens die Forderung, jene fernzuhalten und

ihre Ideen zu bekämpfen, „qui ont des opinions séparées des nôtres par un si profond abîme“ (FERRY 1880/1996, II. S. 36). Dabei handelt es sich um die Ideen derjenigen, die erklärt haben, „la Revolution française est un déicide“.

In gleichem Maße werden über das Bildungswesen aber nicht nur Ideen bekämpft, die der Revolution entgegenstehen, sondern auch solche, die sie falsch verstehen. In der ersten Parlamentsdebatte, die FERRY 1879 über die Schule zu bestehen hat, wird auch auf dieser Seite ganz klar eine Grenze markiert. Meinungen über die Revolution, wie jene die „zu den düsteren und gewalttätigen Ereignissen zwischen dem 18. März und dem 17. Mai 1871 führten“ (S. 390) müssen im und über das Bildungssystem ebenso bekämpft werden. Die sozial-egalitären Konzepte, die den Aufstand der Kommune von 1871 hervorbrachten, sind ebenso im Visier der „*école laïque*“ wie die Religion. Diese Meinungen sind gleichermaßen nicht Privatsache oder Freiheit des Individuums, sondern sie werden durch das Bildungssystem aktiv bekämpft.

Dementsprechend beschränkt FERRY in der Rede von Epinal 1879 auch die Freiheit der Eltern in der religiösen Erziehung der Kinder durch ein Recht, ja sogar durch eine Pflicht des Staates. „Ce n'est pas une liberté transmissible, et, dès que le père la délègue, l'état a le droit et le devoir d'intervenir“ (S. 380).

In der Senatsdebatte über die Kongregationen im Schuldienst wird auch die religiöse Neutralität der Schule wesentlich eingeschränkt, d. h. geradezu negiert. Der Staat ist zwar neutral gegenüber gewissen Doktrinen, er schützt alle religiösen Doktrinen gleichermaßen. „Mais il y a deux choses dans lesquelles l'Etat enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent: c'est la morale et c'est la politique, car en morale comme en politique, l'Etat est chez lui: c'est son domaine, et par conséquent, c'est sa responsabilité“ (S. 409).

Dem Staat wird ein Recht und eine Pflicht zugeschrieben, die moralische und politische Erziehung über die Schule zu bestimmen und mit diesem Recht tendiert er auch dazu, bestimmte Religionen oder fundamentalistisch-egalitäre politische Strömungen gänzlich aus der Erziehung auszuschließen.

Der Staat hat das Recht und die Pflicht, über die Schule gegen jede andere Moral jene durchzusetzen, die ihm selbst entspricht. In dem Sinne müssen auch die Mädchen in die öffentliche Schule einbezogen werden, um den Katholizismus in der Familie zu bekämpfen, in dem Sinne werden die Kongregationen nicht nur aus den öffentlichen Schulen verdrängt, sondern es wird ihnen jede Erziehungstätigkeit verboten, sie werden sogar alsbald aufgelöst. Das einzig relevante Kriterium für das Recht auf Erziehung besteht darin, ob es sich um „un enseignement véritablement nationale“ (S. 410) handelt.

Dieses Recht des Staates, über die öffentliche Schule moralische Tendenzen zu bekämpfen, wird abgeleitet aus seiner Existenz selbst und insofern ist es jedem individuellen Recht übergeordnet. Es handelt sich um das Recht des Staates sich selbst, d. h. die Republik zu verteidigen, indem er in moralischen und politischen Fragen gerade nicht neutral ist, sondern über die Erziehung beides zu fixieren versucht. Es kann in dieser Frage in keiner Weise darum gehen, individuelle Rechte gegen Rechte des Staates abzugrenzen, sondern nur darum letztere sicherzustellen. „Nous sommes des hommes politiques, ayant charge de fonder dans ce pays, un gouvernement qui a coûté de longues années d'efforts et de patience“ (S. 408).

Dieses Konzept FERRYS stammt eindeutig nicht aus dem frühen Liberalismus,

auf den er sich so gern beruft, es ist vielmehr das Ergebnis eingehender Diskussionen im republikanischen Milieu der Zeit der untergehenden Zweiten Republik und des neuerrichteten, diktatorischen Kaiserreichs.

Ausgangsbasis für dieses übergeordnete Recht des Staates ist genau jene Erfahrung, die FERRY in seiner Begründung anführt, „die langen Jahre Anstrengungen und die lange Geduld der Republikaner und der Demokraten“, kurz der wiederholte Mißerfolg der Republik und der Demokratie im Kampf mit den Kräften des Ancien régime und den terroristischen, sozial-egalitären Strömungen.

Für die Vorgängergeneration der Gründer der Dritten Republik, die den Staatsstreich von LOUIS NAPOLEON 1851 als aktive Politiker erlebten, bot sich ein dramatisches Bild. Die Revolutionen von 1789, 1830 und ihre eigene von 1848 verliefen immer wieder nach dem gleichen Muster und endeten immer im gleichen, autoritären Desaster. DE TOCQUEVILLE gesteht sich ein, daß er sich 1830 geirrt habe, als er glaubte, eine neue, demokratische Ära stehe bevor. „Welch ein Irrtum – schreibt er in Notizen –, heute ist offensichtlich, daß die Fluten ansteigen, das Meer weiter ansteigt; daß nicht nur wir nicht das Ende jener ungeheuren Revolution gesehen haben, sondern daß auch ein Kind, das heute geboren wird, es wahrscheinlich nicht erleben wird“ (DE TOCQUEVILLE/JARDIN 1991, S. 405). Für dieses unabsehbare Ende der Revolution, das Ausbleiben der Stabilisierung einer modernen Demokratie macht DE TOCQUEVILLE nach 1848 wesentlich den Klerus verantwortlich, der im entscheidenden Moment zu Napoleon überlief (S. 431).

Der Held des liberal-demokratischen Widerstandes gegen das zweite Kaiserreich, der ins Exil vertriebene EDGARD QUINET entwickelte diesbezüglich in seinem Buch „La Révolution“ von 1865 (QUINET 1865/1987) eine noch düsterere Analyse. Den bis anhin immer wiederholten Mißerfolg der Demokratie in Frankreich – ganz im Gegensatz zu den USA und der Schweiz, wo er im Exil weilte – führt er auf zwei Faktoren zurück, auf die zentralistische Struktur des französischen Staates und auf die politische Natur des Katholizismus. Die Auseinandersetzung der neuentstehenden Republik führe notgedrungen zur Beunruhigung der Bevölkerung. Zur Verteidigung der Republik wird durch den jakobinischen oder sozialistischen Terror auf die alte „raison d'état“ des Ancien régime zurückgegriffen, und damit erhalte der Absolutismus staatlicher Ordnung gerade durch die Revolution wieder seine Legitimation. Die Diktatur ROBESPIERRE verbindet quasi RICHELIEU mit NAPOLEON. Der französische Katholizismus, der nie eine Reform wie den Protestantismus kannte und dogmatisch einheitlich eng mit dem Staat verbunden ist, deckt diese Vermittlung über den Jakobinismus und seine Staatsreligion ab.

Die zutiefst pessimistische und auswegslose Analyse QUINETS löste in den republikanischen Milieus eine heftige Polemik aus; vor allem die Verbindung der Verteidigung der Republik durch den Terror mit deren Ende in der Wiedererrichtung der alten Macht mußte für jene anstößig wirken, die die Zweite Republik durch die sozial-egalitäre Radikalisierung gegen LOUIS NAPOLEON verteidigen wollten.

1866 griff JULES FERRY mit einer Zeitungsserie in diese Debatte zur Verteidigung Quinets ein,⁷ indem er gleichzeitig dessen These verteidigte, ihr aber auch den Boden entzog. „L'Ancien Régime n'existe plus que pour les vieux journaux

qui ne veulent pas perdre l'habitude“ (FERRY 1866/1996, I. S. 90), schreibt er mitten im Zweiten Empire. Bereits 1790 – also noch unter der alten Königsherrschaft – sei das Land republikanisch geworden, „sans le savoir, sans le vouloir même“ (S. 99). Die großen Errungenschaften stammen nicht von den Parteien, auch nicht von den hauptstädtischen Aufständen, sie wurden nicht gemacht „ni par la Montagne, ni par la Gironde, mais par la France“ (S. 101). Die politische Aktivität der Franzosen, die sich neben und außerhalb der zentralistischen Strukturen des Staates entwickelte, hat längst vor der Geburt der revolutionären Institutionen den Boden für die Republik und die Demokratie gelegt. Worauf es letztlich ankommt, ist weder die Macht noch die Gewalt des Staates sondern der Schutz und die Organisation dieser Freiheit gegen wen auch immer, der sie bedroht.

Von hier aus läuft die Verteidigung der Republik gegen jene die sich für die Gewalt aussprechen, und gleichfalls gegen jene, die durch ihre Kritik am Geist von 1789 den nationalen Elan und vor allem seine Einheit in Frage stellen; gegen diejenigen, die die jakobinischen Elemente der Revolution feiern und gegen den politischen Katholizismus, die rote und die schwarze Internationale, die FERRY in der Rede von Epinal ins Visier nimmt, um aber die katholische Volksfrömmigkeit explizit auszusparen (S. 384). Der Kommuneaufstand in Paris von 1871 und der monarchistisch-katholische konstitutionelle Staatsstreichversuch des Präsidenten MACMAHON von 1877 gegen die republikanische Mehrheit des Parlaments sind die realpolitischen Leitplanken der Begründung der Laizität der Schule in der Verteidigung der Republik. Die öffentliche Schule ist der Ort, wo sich die republikanische Freiheit, die Wissenschaft und die öffentliche Moral organisiert, sie steht infolgedessen in direkter Konfrontation mit deren Gegnern.

3. *Die Einheit der Nation in Gefühlen und Ideen – die religiöse Grenze innerhalb der „école laïque“*

Von dem Konzept der Verteidigung der Republik aus sind die Interessen des „état enseignant“ gegenüber Kirche, Religion und jeglicher Art von Fundamentalmoral, die die rechtlich-öffentlichen und rationalen Verfahren der Demokratie in Frage stellt beschränkt. Seine Aufgabe ist letztlich, diese zu relativieren. QUINET oder auch VACHEROT, die beiden großen Theoretiker der Demokratie unter dem Empire, sprechen in dem Sinne sich auch für die Akzeptanz religiös-kirchlichen Lebens aus, wie es der amerikanische Protestantismus kennt, ohne damit in die staatliche und öffentliche Domaine einzugreifen (VACHEROT 1860, S. 65–84). Die Verteidigung der Republik soll nicht die individuelle Freiheit sondern einzig und allein institutionalisierte und kollektive Aktivität von fundamentalistischen Organisationen in Frage stellen. FERRY geht aber mit seinem Konzept noch einen entscheidenden Schritt weiter.

Der Egalitarismus in der Programmrede von 1870 wird wesentlich nicht in der rechtlichen, sondern ausgehend von der sozialen Sphäre her begründet. Dabei

7 Zur Auseinandersetzung FERRYS mit QUINET, FURET 1985.

wird aber sofort präzisiert, daß es nicht darum gehe, Arbeiter und Kapitalist gleichzustellen, sondern die Erziehung hätte die Aufgabe „de lui inspirer ou rendre le sentiment de sa dignité“. Eine egalitäre Gesellschaft könne nur dann bestehen, wenn sie durch einen „esprit d'ensemble“, einen gemeinsamen Geist, und eine „fraternité d'idées“, eine Geschwisterschaft in den Ideen, getragen werde (S. 65).

In dieser Beziehung wird das Christentum und der Inhalt der Instruction publique, die FERRY mit dem Namen CONDORCET verquickt, vollständig analog gesehen. Wie das Christentum und die christlichen Schulen der alten Gesellschaft diesen gemeinsamen Geist anerzogen haben, muß die neue Instruction publique einen neuen gemeinsamen Geist geben. Während der Moralunterricht bei CONDORCET darauf beschränkt bleibt, die Gesetze und ihre Begründung und Möglichkeit der Veränderung rational zu verstehen und scharf vom Enthusiasmus, den Volksfesten und der Zivilreligion der jakobinischen Nationalerziehung abgegrenzt wird (CONDORCET 1793/1989, II. S. 185), ist für FERRY der Moralunterricht das Zentrum der öffentlichen Schule und hat die Aufgabe, dem Schüler die große Familie zu offenbaren, zu der er gehört (S. 68).

Genau wie die Familie geeint sein muß durch gleiche Ideen, gleiche Gefühle und gleiche Meinungen (S. 73), so soll auch die demokratische Gesellschaft durch die Instruction publique geeint werden. Der Hauptvorwurf, den FERRY gegen die Religionen in der Folge vorbringt, besteht gerade darin, daß sie diese Einigung nicht mehr vollziehen können, weil sie nicht dem modernen wissenschaftlichen Geist entsprechen.

Sie erzeugen „une France en dissension perpétuelle, une France éternellement divisée contre elle même“ (S. 384), eine „anarchie d'opinions“ (S. 389), ein gespaltenes Frankreich.

Auf den Einwand seiner Gegner, die laizistische Schule sei eine Schule ohne Moral, entgegnet FERRY, dass die laizistische Schule die Schule der, d. h. der einzigen richtigen Moral sei, jener ohne Bezug auf Gott und ohne Bezug auf ein Dogma, die allein im Zeitalter der empirischen Wissenschaften eine Einheit stiften könne. „Permettez-moi de vous le dire, la vraie morale, la grande morale, ././ c'est la morale sans épithète. La morale ././ dans notre société française après tant de siècle de civilisation, n'a pas besoin d'être définie. La morale est plus grande quand on ne la définit pas, elle est plus grande sans épithète“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 155).

In diesem Sinne wehrt sich FERRY auch dagegen, daß man die moralische Aufgabenstellung der Schule im Sinne einer deistischen, überkonfessionellen und undogmatischen Religion als Einführung in die „devoirs envers Dieu“ umschreibt, die der republikanische Abgeordnete aus dem eigenen Lager, JULES SIMON, vorgeschlagen hat. Diese Formel würde sofort wieder die Frage aufbringen, welcher Gott gemeint sei und damit erneut die Spaltung, den Dissens und die Anarchie der Meinungen hervorbringen, die die Schule gerade zu verhindern hat (FERRY 1881/1996, II. S. 65).

Vielmehr handelt es sich bei dieser Moral um eine einzige, die für die moderne Gesellschaft unveränderlich feststeht und dementsprechend sich auch als Opposition gegenüber allen andern, namentlich der religiösen Moral und ihrer Partikularität durchsetzen muß. Im Gegensatz zu den Religionen und ihren Morallehren oder auch zu den verschiedenen Moralphilosophien, ist diese Moral

bestimmt durch ihre „merveilleuse et constante unité“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 155), erklärt der Minister am ersten Lehrerkongreß, den er einberufen hat, mitten in der parlamentarischen Schlacht um den Moralunterricht 1881. „C'est parce qu'il y qu'une morale, quelque soit du reste la base qu'on veuille lui donner, de quelque source qu'on la fasse jaillir, sur quelque notion scientifique ou sur quelque conception idéaliste qu'on la fasse reposer; c'est parce que cette morale est une et claire dans ses préceptes qu'elle relève de votre enseignement.“

Ganz im Gegensatz zum Moralunterricht von CONDORCET, der alles daran setzt, die Moralität der Gesetze, nicht absolut sondern in ihrer Wandelbarkeit zu lehren, geht es bei FERRYS Moralunterricht, der selbständig neben dem „enseignement civique“ besteht, also darum, die Moral als unwandelbar, fest und einheitlich, d. h. ganz analog aber in Opposition zur Staatsreligion festzusetzen. Es geht darum, aus den Geistern die Utopien zu vertreiben, „chasser des esprits des utopies“, worauf die terroristischen Egalitaristen und ihre neuen Religionen bauen, „émonder les idées fausses“, womit die kirchlichen Religiösen spekulieren, und positiv „faire entrer dans l'esprit et le coeur de l'enfant des idées vraies“ (FERRY 1881/1996, II. S. 53). Die Laizität der Schule ist nicht negativ, durch die Abwesenheit des Bezuges zu Religion und Kirche, sondern positiv, durch eine Alternative dazu bestimmt, die einheitlich in der ganzen Bevölkerung durch die Schule verankert wird.

Diesen Auftrag gibt die Republik der Schule, „fonder une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer“ (S. 109).

Von dieser moralischen Einheit des Volkes aus erhalten auch die oben beschriebenen Punkte ihre Bedeutung. Die Schule muß von der Kirche und der Theologie getrennt werden, weil diese unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft keine Einheit mehr stiften können. Die Lehrorden müssen behindert werden, weil sie das vereinheitlichende Werk der neuen Schule untergraben.

Die enggeführte Analogie der Moral, die die Schule vermitteln soll, zur Einheitsreligion stellt notwendigerweise zwei Fragen, was ihren Inhalt ausmacht und wie bzw. durch wen sie bestimmt wird. In der Senatsdebatte bezeichnet sie FERRY ganz im Anschluß an seinen Kommentar zu QUINETS Revolutionstheorie als „l'âme même de notre patrie“ (S. 54). In seinem Rundschreiben an die Lehrerschaft wird diese Idee der bereits bestehenden, ja sogar feststehenden Moral noch verstärkt durch die Formel „cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et de nos mères“ (S. 110). Die republikanische Moral muß nicht erst erfunden werden, sondern sie ist bereits da und wird seit Generationen tradiert, sie wird bestimmt durch die historische Tradition des französischen Republikanismus.

Anders aber die moralische Autorität. Ganz in Analogie zur Kirche und zur Religion haben die Lehrer den apostolischen Auftrag, die Mission, „la mission et l'apostolat“ (S. 110), diese Einheit stiftende Moral in die Herzen der französischen Kinder zu verpflanzen. Denn genau darum geht es, der Moralunterricht der republikanischen Missionar-Lehrer soll nicht eine Moral rational begründen, sondern „une longue suite d'influences morales à exercer sur ces jeunes

êtres“ (S. 111), „non des paroles, mais des actes“ (S. 110) sollen die historische Tradition des Republikanismus interpretieren und fortsetzen.

Die Analogie zur Kirche und zur Religion, die FERRY schon in seiner Programmrede als Ausgangspunkt nahm, beschränkt sich, wie die institutionelle Ausgestaltung zeigt, aber keineswegs auf eine emphatische Analogie. Zwar hat der Staat ein Programm der Moralerziehung festgelegt, er gibt der Schule den Auftrag die Einheit der Nation fest auf die Einheitsmoral von „devoir et droit“ zu begründen, doch das Apostolat selbst, die Lehrer und die Schuladministration, soll dem unmittelbaren politischen Leben und dem Staat gegenüber unabhängig sein, um diese Einheit immer wieder erreichen zu können. Wie der „Conseil Supérieur de l’Instruction Publique“ 1879 von Klerikern aber auch Parteileuten gereinigt und nur noch Lehrenden zugänglich gemacht wurde (FERRY 1879/1996, I. S. 416), so werden jetzt die Lehrer im Namen der Einheitsmoral dazu angehalten, sich von jeglichem politischen Parteienleben fernzuhalten, die Moral und ihre Instanz steht wie die Theologie und die Kirche über den täglichen Auseinandersetzung des politischen Lebens, um ihre Einheit zu bewahren, die sie in der Erziehung der Nation auferlegt. Die Lehrer selbst sollen dem Zwist der Parteien entzogen werden und abgehoben über der Politik wirken wie moderne Heilige, „l’éducateur sera désormais chose sacrée“ (S. 444).

Diese enge Analogie von Moral, moralischer Instanz und Moralerziehung wie auch letztlich ihre radikale Ausschließlichkeit im Verhältnis zu Kirche und kirchlicher Religion, die weit über das hinausgeht, was den frühen Liberalismus und auch den Republikanismus bislang prägte, ist in ihrer Grundsätzlichkeit erst auf den Hintergründen von FERRYS moralischem Positivismus zu verstehen.

Als FERRY am 5. August 1875 in die Freimaurerloge Clément-Amitié aufgenommen wurde, bestätigte und erklärte er das, worauf er in den Parlamentsdebatten von seinen Gegnern immer angesprochen wurde, und wovon er auch nie ein Hehl machte – wie übrigens einige andere Republikaner –, seinen Positivismus, beziehungsweise, daß er wesentlich den Konzepten AUGUSTE COMTES verbunden ist. „Je declare adhérer aux principes de philosophie morale que j’ai trouvés, il y a une quinzaine d’années dans les livres du fondateur de la philosophie positive“ (FERRY 1875/LEGRAND 1961, S. 238).

FERRY wurde bereits in seinen ersten Pariser Jahren, d. h. genau 1857 zusammen mit den andern jungrepublikanischen Kräften der Conférence Molé durch PHILÉMON DEROISIN in den Positivismus eingeführt.⁸ Der Positivismus, der in den intellektuellen Milieus der Zweiten Republik und des Empire starkes Echo fand, war gespalten durch Fragen, die COMTES Werk selbst stellte. COMTE verstand die modernen Wissenschaften als ein organologisches System, das in einer teleologischen Entwicklung die ganze Gesellschaft erfassen und organisch strukturieren sollte. Die zeitgenössische revolutionäre Krise verstand er dabei als Beginn der endgültigen wissenschaftlichen Herrschaft, der Ablösung des alten durch das neue System. Die modernen positiven Wissenschaften sollten die soziale Einheit neu begründen, indem auf wissenschaftlicher Basis sowohl die Politik gestaltet würde wie auch das Volk erzogen werde. Ausgangspunkt dafür

8 Zur Beziehung FERRYS zum Positivismus NICOLET 1982, zu den Zusammenhängen seiner Schulpolitik mit dem Positivismus LEGRAND 1961, dem ich bezüglich Information und Argumentation sehr verbunden bin.

wäre nach COMTE nicht die politische Herrschaft der Wissenschaftler, sondern deren spirituelle Macht. Diese, „le pouvoir spirituel“, würde ausgeübt in einer Art permanentem Konzil der „église positiviste“ oder durch wissenschaftliche Öffentlichkeit; sie legt fest, was durch die reale, politische Macht, „le pouvoir temporel“, für die Gesellschaft zu tun wäre. Unter Führung der Soziologie, die er als krönenden Abschluß seines encyclopädischen Werkes „Cours de Philosophie Positive“ (COMTE 1839/1995) veröffentlichte, würden sich die positiven Wissenschaften in einer praktischen Ausrichtung vereinheitlichen und diese über Erziehung dem Volk und über die öffentliche Meinung der Regierung auferlegen.⁹ Nicht daß das Volk oder die Regierung dadurch selbst Wissenschaftler würden, sondern vielmehr sollen sie Wissenschaft wie einst die Religion akzeptieren und darin ihre rationale Einheit finden.

1848, mit der Krise der Republik und dem zunehmenden Hervortreten der sozialen Spannungen im republikanischen Lager selbst, leitete COMTE eine scharfe Wende ein, die seine Anhängerschaft spaltete, eine religiös-affektive Wende. Die Wissenschaft sei aus sich heraus nicht fähig eine soziale Einheit zu stiften, da sie nicht aktivistisch sondern nur objektivierend angelegt sei. Die kommende soziale Reorganisation, „ordre et progres“, basiert im neuen Konzept des Positivismus wesentlich nicht auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf dem Affekt, der allerdings vorgängig wissenschaftlich von der Religion abgelöst werden müsse, dem Gefühl der sozialen Einheit. Im „Discours sur l'ensemble du positivisme“ von 1848 wird dargelegt, daß die Wissenschaft nur dann zum Fortschritt und zur Neuordnung beitragen könne, wenn sie dem Affekt, dem Gefühl, das nach sozialer Einheit strebt, untergeordnet werde und zeige, wie dieser auf die Gesellschaft angewandt werden könne.

Schlußfolgerung für den Begründer des Positivismus ist die Schaffung einer neuen Religion der Menschheit, die zwar wissenschaftlich konstruiert werden soll aber auf dem sozialen Affekt und nicht mehr in der Anerkennung der Rationalität beruht. Sah COMTE vor dem „Discours sur l'Ensemble“ die positive Wissenschaft als Alternative zu Religion und Metaphysik, so ist es jetzt eine neue affektive Religion, die den alten Weltanschauungen konfrontal entgegengesetzt wird. Die neue Religion soll der Mittelpunkt werden, um den die ganze Gesellschaft, beziehungsweise die Menschheit organologisch neu strukturiert werden kann.

Diese Wende zur affektiven Religion spaltete die organisierten positivistischen Kreise in zwei Richtungen, eine die bei den Vorstellungen der wissenschaftlichen Suprematie verblieb um EMILE LITTRÉ, und die orthodoxen Positivisten, die COMTES Wende mitvollzogen, um JEAN ROBINET und PIERRE LAFITTE (PLÉ 1996, S.307–377).

Beachtenswert für die Bedeutung des Schullaizismus der Dritten Republik ist dabei, daß FERRY ausgerechnet über eine eingehende Lektüre des „Discours sur l'ensemble du positivisme“ die Theorie COMTES kennenlernte (LEGRAND 1961, S.

⁹ In COMTES System spielt die Erziehung eine zentrale Rolle, als Wissenschaft ist sie der Soziologie, d. h. der vereinheitlichenden Wissenschaft eingegliedert. Die neue Erziehung soll allerdings das Ergebnis des Sieges des Positivismus sein, nicht seine Voraussetzung. Dieses Argument findet sich auch bei FERRY, wenn er immer wieder betont, daß die neue Gesellschaft bereits da sei. Zu COMTES Erziehungskonzept ARBOUSSE-BASTIDE 1957.

106). Zwar ging er wie sein Lehrmeister DEROISIN zu den beiden positivistischen Sekten auf Äquidistanz, aber er übernahm die Idee der neuen affektiven Religion, ohne aber COMTE in ihrer Ausformulierung und im Entwurf ihres Kultus zu folgen.

In der Freimaurerrede von 1875 wird dieses positivistische Moral-Religionskonzept dargelegt, wie FERRY es aus dem „Discours sur l'ensemble du positivisme“ übernommen hatte und wie es seinem Konzept der „école laïque“ seit dem Programm von 1870 zugrunde liegt. Die entscheidende Änderung, die die Gesellschaft stabilisieren kann, ist die „substitution de l'amour de l'humanité à l'amour de Dieu“ (FERRY 1875/LEGRAND 1961, S. 238), d.h. die Ablösung des Christentums durch die neue affektive Religion.

Der christlichen Religion mangelt es an zwei wesentlichen Punkten, sie ist alt, „wurmstichig“ wird sie genannt, weil sie nicht durch die Wissenschaften gestützt ist und nicht durch sie gestützt werden kann, und sie hat eine personalistisch-individualistische Seite, da sie auf die individuelle und nicht auf die organisch-gesellschaftliche Glückseligkeit ausgerichtet ist.

Die Wissenschaft stand vor der Aufgabe, eine Alternative zu finden und COMTE habe die Synthese dieser erfolgreichen Anstrengungen gemacht. „Ce mathématicien /./ a compris, que la coordination des pensées, des sentiments, de l'activité humaine, que l'unité de l'existence humaine ne pouvait se faire par l'intelligence seule et par la seule science et il a proclamé résolument dans la théorie, ce que l'expérience révèle: la prédominance du coeur sur l'esprit. C'est aux impulsions affectives et non aux conceptions de l'intelligence qu'appartient toujours le gouvernement de l'humanité“ (S. 239). Zwar verfügt der Mensch nicht nur über den egoistischen Affekt, der durch die Wissenschaft kontrolliert werden muß, sondern auch über einen organischen sozialen Affekt, dem die Wissenschaft zu dienen hat, indem sie ihn von der traditionellen Religion, die ihn ans Übernatürliche und an den Egoismus band, loslöst. Dieser Affekt soll hirnpfysiologisch lokalisiert sein und kann dementsprechend wissenschaftlich erforscht werden mit dem Ziel, ihn gesellschaftlich zu lenken.

Moralische Erziehung zur wissenschaftlich erforschten aber in ihrem Wesen affektiven Religion der Menschheit bedeutet die Entwicklung des affektiven Triebes entsprechend der verschiedenen sozialen Stufen, der Familie, dem Vaterland und der Gattung Menschheit. „La vie sociale est essentiellement propre à leur développement (der Triebe): Famille, Patrie, Humanité“ (S. 240).

Von dieser positivistischen affektiven Religion aus rückt auch jenes Element von FERRYS Konzept in ein neues Licht, das am stärksten eine Fortschreibung des Frühliberalismus zu sein scheint, der Egalitarismus, der seit der Rede in der Conférence Molé zum programmatischen Grundbestand des künftigen Ministers gehört.

AUGUST COMTE war konsequent anti-egalitär und infolgedessen auch grundsätzlich gegen das Konzept der individuellen Rechte, beides widersprach seiner organologischen Sicht der Gesellschaft. FERRY übernimmt nun zwar dieses organologische Modell der Gesellschaft spricht sich aber trotzdem für den Egalitarismus aus. Bezeichnenderweise ist damit aber sein Ausgangspunkt gerade nicht die formale rechtliche Gleichheit im demokratischen Entscheidungsprozeß sozial Ungleicher, das läßt die organische Gesellschaftslehre nicht zu. Die Gleichheit wird bezogen auf das gleiche Gefühl der Ungleichen für die gegenseitige

Dignität, zwischen Mann und Frau in der Familie und zwischen Arbeiter und Unternehmer in der Gesellschaft. Gleich sind dementsprechend die Individuen in ihren affektiv gegebenen Aufgaben gegenüber den andern Menschen oder juristisch in ihren Pflichten und nur sekundär in ihren Rechten.

In der Freimaurerrede von 1875 wird diese Form des Egalitarismus im Namen des Positivismus scharf pointiert. Die alte Vorstellung vom „Recht des Individuums“ hätte zu unlösbaren Konflikten geführt und lasse sich erst im Rahmen der positivistischen Menschheitsreligion neu definieren. „Qu'il y dans la société que des devoirs et comme le dit Auguste Comte, que chacun n'a qu'un droit, celui de faire son devoir“ (S. 242).

Von COMTES Konzept der durch die Wissenschaft erforschten und verkündeten affektiven Menschheitsreligion aus, die über Erziehung der Gesellschaft die Einheit verpasst, erhält auch FERRYS Konzept der Unabhängigkeit der Bildungsinstitution von Staat und Politik Profil und die Sakralisierung der Schule wird damit mehr als eine propagandistische Metapher. Der wissenschaftlichen Bildungsanstalt kommt das – wie sich COMTE ausdrückt – Apostolat der gesellschaftlichen Ordnung zu, das notwendigerweise als „pouvoir spirituel“ über den Parteiauseinandersetzungen um den „pouvoir temporel“ zu stehen hat.

Politisch und gesellschaftlich geht es dabei um einen Kampf zweier vollständig gleich strukturierter Religionen um die Seele der Individuen, deren eine die „âme de la patrie“ bilden soll während die andere sich auf individuelle Erlösung ausrichtet und damit individualistisch-egoistisch bleibt. „La (humanité) servir; de même que dans l'idéal de la vie chrétienne le service de Dieu doit être le principe nécessairement premier et agissant de tous les actes humain, le service de l'Humanité, le point de vue social doit présider à tous les actes, pénétrer toute l'éducation d'un vrai serviteur de l'Humanité affranchie“ (S. 241), heißt es kategorisch in der Freimaurerrede FERRYS.

Der Laizismus, wie ihn FERRY mit AUGUSTE COMTE konzipiert, ist von hier aus nicht eine Trennung der Schule von Religion und Kirche, sondern er ersetzt die christliche Religion durch die Religion der gesellschaftlichen Ordnung, den katholischen Klerus durch das wissenschaftlich-pädagogische Apostolat. Die „école laïque“ selbst soll ein „pouvoir moral“ sein, „qui gouverne les volontés individuels sans tribunal et sans gendarme.“ Das war die Funktion der alten Kirche und „c'est sur cette action morale que la philosophie positive fonde son espérance; c'est par là qu'elle s'attache à réformer les idées et les mœurs“ (FERRY/LEGRAND 1961, S. 127).

Von hier aus wird aber die Frage nach Inhalt und Kult dieser wissenschaftlich gefundenen affektiven Religion vordringlich. Der Lehrplan des Moralunterrichts der „éducation nationale“, dessen Inhalt jeder Wissenschaft vorangehen und sie durchdringen soll, der die eigentliche Würde der Lehrer ausmachen soll, „la dignité de votre profession“ (FERRY 1883/1996, II. S. 109), wird damit zur entscheidenden Frage.

Hier kann FERRY dem Begründer des Positivismus gerade nicht folgen, den „culte de l'idéal“ von COMTE kritisiert er vorbehaltlos als lächerlich sogar im Parlament (S. 59), die Katechismen, neuen Kalender, kultischen Publikationen und Praktiken mit der Verehrung neuer Heiliger und mit neuen Sakramenten, wie sie die orthodoxen Positivisten verbreiten und pflegen, werden als wirr und der Sache anangemessen abgetan.

Außer der allgemeinen Formel über die „Moral unserer Väter und Mütter“, als Tradierung des Republikanismus von 1789 und über „die Pflicht als individuelles Recht als Seele des Vaterlandes“ und der Bedeutung des Geschichtsstudiums (FERRY 1880/1996, I, S. 433, FERRY 1876/LEGRAND 1961, S. 240) äußert sich FERRY allerdings auffallend wenig über den eigentlichen Inhalt des Moralunterrichts, der seit dem ersten Schuljahr, unabhängig vom Politikunterricht die „*école laïque*“ und damit die ganze Gesellschaft strukturieren soll.

Dafür gibt er eine andere, klare, aber die Verlegenheit kaum verhüllende, dafür aber umso pädagogischere Antwort. Statt über den Inhalt der neuen Moral-Religion äußert sich der Minister über die ihr entsprechende Unterrichtsmethode. „Une seule méthode vous permettra d’obtenir les résultats que nous souhaitons“ (FERRY 1883/1996, II, S. 113) heißt es im Rundschreiben an die Lehrer, und im Face-to-face am Lehrerkongreß äußert sich der Minister selbst wie ein Lehrerpädagoge, methodisch: „Le précepte est simple, il ne trompe pas, il porte avec lui même et trouve dans la conscience, sa force et sa sanction. En cessant d’être confessionnel, cet enseignement moral doit être, plus soigneusement qu’aucun autre, assujetti à la méthode intuitif“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 156).

4. Die Methode der „*école laïque*“ – das Konzept der intuitiven Moral von Ferdinand Buisson

In seiner Programmrede über die neue Erziehung von 1870 folgte FERRY dem Konzept AUGUSTE COMTES von einer organologisch begründeten Totalopposition von kirchlicher Theologie und positiver Wissenschaft als soziale Systeme. Sie strukturieren gleichermaßen soziale Beziehungen, politische Verhältnisse, Erziehung und Moral und konstituieren gleichermaßen politische und moralische Macht, „le pouvoir spirituel“ und „le pouvoir temporel“.

Ab 1880 taucht in dieser Entgegensetzung bei FERRY plötzlich ein zusätzliches Element auf, das er jetzt auch auf den Inhalt der Moral anwendet, die Opposition der theologischen zur laizistischen Unterrichtsmethode. Am pädagogischen Kongreß, den er 1880 einberufen hat, geißelt er vor versammelten Inspektoren und Leitern der neuen Lehrerausbildungsstätten die scholastische Methode der Unterwerfung, die „*méthodes grammaticales*“ (FERRY 1880/1996, II, S. 437) der Kirche, um ihnen die neue Methode der demokratischen und laizistischen Schule entgegenzusetzen. Die intuitive Methode, die Methode des wissenschaftlichen Zeitalters, „de Froebel et Pestalozzi“, „les leçons de choses“ (S. 436) ist die Basis der „*école laïque*“ schlechthin und aller ihrer Fächer.

Was FERRY bei COMTE nicht finden konnte, da dieser eine organische Entwicklung des Kindes vom theologischen zum positiven Geist annimmt, fand er, wie seine Dossiers zeigen, offensichtlich in HERBERT SPENCERS „On education“, das 1878 auf Französisch erschien und das ihm seine pädagogischen Mitarbeiter zur Lektüre empfahlen (LEGRAND 1961, S. 175–176).

Nur findet sich bei SPENCER nicht jenes grundlegende Konzept der Moralerziehungsmethode, das FERRY den Lehrern empfiehlt, nicht der Rekurs auf das Gewissen, auf das dem Kind gegebene moralische Gefühl, den von Geburt auf vorhandenen moralischen Affekt. Ganz im Gegenteil ist für SPENCER der

Rückgriff auf das Konzept der wissenschaftlichen Lebensführung, das heißt die wissenschaftliche, empirische Erkenntnis des richtigen Lebens (SPENCER 1861/1892) auch für Moral und Moralerziehung konstitutiv.

Das Grundkonzept der „intuitiven Methode“ als Basis und Inhalt der laizistischen Moral findet FERRY hingegen in den Überlegungen von FERDINAND BUISSON, der zu den wichtigsten schulpädagogischen Beratern des Ministers gehörte und die Schulprogramme wesentlich mitbestimmte. Ihm ist auch der Hinweis auf SPENCER zu verdanken (LEGRAND 1961, S. 176).

BUISSON gehörte zusammen mit FÉLIX PÉCAUT und JULES STEEG zu einer Gruppe von Republikanern, die sich wesentlich an der protestantischen Theologie orientierten. Die Zeit des ausgehenden Empire verbrachten sie in der französisch-sprachigen, calvinistischen Schweiz. Als sie unter FERRY die Schaltstellen der neuen Bildungspolitik übernahmen, wurde dann auch immer der Verdacht geäußert, im Laizismus gehe es letztlich um eine protestantische Verschwörung gegen die katholische Kirche.

BUISSON kam 1866 durch Vermittlung von EDGAR QUINET als Philosophieprofessor an die nach der liberalen Revolution neugegründete Akademie nach Neuchâtel (BUISSON 1916, S. 10) und löste in diesem Kanton alsbald einen Skandal aus, der in die ganze protestantische Schweiz ausstrahlte (MEYLAN 1973). Der Inhalt dieser Auseinandersetzung profiliert die Grundlage von FERRYS Moralkonzept und den ministeriellen Methodismus.

1868 hält BUISSON vor der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft in Neuchâtel einen Vortrag, in dem er darlegt, daß die Bibellektüre der Kinder in der Schule unvereinbar sei mit dem „état social où il (l'enfant) sera appelé à vivre“ (BUISSON 1868, S. 54). Ein Großteil der Bibel sei in seinem moralischen Gehalt unakzeptierbar, geradezu unmoralisch, insbesondere das Alte Testament und die Gnadenlehre seien unvereinbar mit modernem Rechtsempfinden. Die Bibel sei infolgedessen – so BUISSONS skandalisierende Schlußfolgerung – aus dem Unterricht zu entfernen. In seiner Verteidigungsrede gegen den Vorwurf der Irreligiosität, „Principes du Christianisme Libérale“ (BUISSON 1869), legt er 1869 die Grundpositionen des sich entwickelnden deutschen und deutsch-schweizerischen liberalen Protestantismus als seinen Ausgangspunkt dar. Danach gibt es zwei Kirchen, eine äußerliche, die sich auf Bibel und Dogma beruft und eine freie, die in der Tradition SCHLEIERMACHERS vom Gefühl und vom Gewissen des einzelnen ausgeht (S. 9), die die wahre, „rein menschliche und rein sittliche Kirche“ (S. 15) ausmacht und von Christus als dem Prinzip des liebenden Menschen ausgeht.

Erst die Einheit der Individuen, ihrer liebenden Seelen in dieser Kirche kann einer formal-rechtlich verfaßten Gesellschaft Leben geben. „Ein Volk lebt nicht durch das Gesetz und das Recht. Was eine Nation ausmacht ist nicht die bürgerliche und legale Gesellschaft, sind nicht die öffentlichen Einrichtungen, die Staatsformen, die politische Verfassung; dies sind gewissermaßen nur die leeren Rahmen derselben. Die Seele des Volkes, seine wahre Substanz ist in den Familien, hier bilden sich die Charaktere der einzelnen, die nationalen Sitten, der öffentliche Geist“ (S. 43).

Das moralische Gefühl, das Gewissen aller Individuen muß dementsprechend durch die „geistige Erziehung des Volkes“ zur wahren Kirche, „zur Gemeinde“ werden (S. 43). Das religiöse oder moralische Gefühl, von dem BUISSON spricht,

führt ohne jeden Zweifel SCHLEIERMACHERS Konzept der „Frömmigkeit als Gefühl“ weiter, „daß wir uns unserer selbst als schlechthin abhängig, oder, was dasselbe sagen will, als in Beziehung mit Gott bewußt sind“ (SCHLEIERMACHER 1830, S. 16). Es ist apriorisch und individuell im Menschen gegeben und muß nur in der Gemeinde mit Gott und damit mit den andern Menschen zusammengeführt werden.

1878, als BUISSON als „*Inspécteur général de l'instruction publique*“ – wozu ihn FERRY eben ernannte – an der Sorbonne einen Kurs für Lehrer durchführte, übertrug er dieses Konzept als „*intuition morale*“ in die französische Pädagogik. Bezeichnend ist dabei der Wechsel der Terminologie und der Referenz, der bei BUISSON keineswegs zufällig ist. In Frankreich konnte es selbstverständlich nicht der protestantische Theologe SCHLEIERMACHER sein, auf den die neue Moralerziehung zurückgeführt wurde. Vielmehr wurde dazu ausgerechnet der Restaurationsphilosoph VICTOR COUSIN herangezogen, der in der französischen Universitätsphilosophie dem Empirismus mit dem Konzept der „*intuition*“ den Kampf ansagte (COUSIN 1856, S. II–VII), der für die Begründung zugezogen wurde.

Die „*intuition morale*“ ist für BUISSON – „*avec tout l'éclat qu'avait alors la parole de M. Cousin*“ (BUISSON 1878/1912, S. 1) – ein aktiv nach außen tretendes, im Menschen individuell angelegtes, unvariables Gefühl, das sich gleichermaßen auf Gott wie auch auf „*cette autre grande chose qu'on n'a jamais pu définir et qu'on n'en aime pas moins pour cela; la patrie*“ (S. 6) richtet.

Als Gefühl des Heiligen in der Welt, des Vaterlandes, als „*foi laïque*“ (BUISSON 1912), wie BUISSON sagt, ist seine Entwicklung die wichtigste Aufgabe der Schule. In der Erziehung werden die Seelen zum Vaterland vereinigt, „*qu'on ne nous parle pas d'interdire toutes ces choses sacrées à l'éducation du peuple*“ (S. 6). Das Gefühl des Heiligen, der laizistische Glaube, muß gerade darum in der Schule von jeglicher Reflexion ausgeschlossen bleiben, da diese es nicht in seiner Totalität erfassen kann, sondern einzig und allein zu Kontroversen und damit erneut zu Spaltungen der Nation führen würde. „*N'y touchez pas*“ (S. 5), heißt es wegweisend für die Lehrer. Wenn Moral apriorisch schon gegeben ist, so ist nicht ihr Inhalt, sondern vielmehr die Methode ihrer Entwicklung sowohl für die Schule wie auch für die Gesellschaft entscheidend.

BUISSONS und damit FERRYS Konzept der intuitiven Moral und auch der Methode ihrer Unterrichtung sind also SPENCERS moralischem Empirismus und seinem Konzept der „*object lessons*“ geradezu entgegengesetzt, sie gehen aus von einer vorgegebene Moral, von einer individuell angelegten affektiven Bindung an das Vaterland. Die Methode des intuitiven Moralunterrichts erzeugt nicht die moralische Erkenntnis aus der Erfahrung, sondern sie erzeugt die Erfahrung aus dem Gefühl.

In seinem für die Schule und die Lehrer maßgebenden „*Dictionnaire de pédagogie*“ legt BUISSON diesen Gegensatz zum Empirismus auch offen dar, das Konzept der moralischen Intuition, wie es dem Moralunterricht der „*école laïque*“ zugrunde liegt, stammt aus der Theologie (BUISSON 1911, S. 865), es zielt auf eine moralische Wahrheit, die „*indémontrable et indubitable*“ (S. 866) ist, während dem die Methode der „*object lessons*“ in den wissenschaftlichen Fächern und im deutschen „*Anschaungsunterrichts*“ gerade auf das Gegenteil, die Demonstration setzen.

Diese eindeutig theologische und religiöse Bedeutung der moralischen Intuition war denn auch Ferry, dem gebildeten Positivist, nicht verborgen geblieben. BUISSON selbst berichtet, wie der Minister sich gerade darum gegen das Konzept wehrte, die Schule auf einen überkonfessionellen Unterricht für die „devoirs envers Dieu“, wie er in der liberalen Schweiz für die Schulen konstitutionell festgelegt wurde. Wenn Gott irgendwie als Verlängerung des Vaterlandes erscheinen würde, könne die katholische Kirche nicht ausgeschlossen bleiben. Da aber die katholische Kirche im Gegensatz zum deutschen protestantischen Liberalismus „ni religion sans dogme, ni dogme sans le prêtre, ni prêtre sans le pape“ (BUISSON 1909, S. 9) kenne, würde damit notgedrungen wieder der bekämpfte Absolutismus in die Schule eingeführt. Deshalb sei einzig der Verweis auf die intuitive Methode zulässig, mehr nicht, während der Inhalt eine Summe von Ideen sei, die zwar als eingeboren erscheinen, in Tat und Wahrheit aber über die generationelle Abfolge, d. h. die historische Tradierung des Republikanismus von 1789 vererbt seien (S. 11). „C'était opposer une foi à une autre foi, la foi laïque à la foi ecclésiastique, non par l'analyse, mais en une sorte de synthèse concrète qui ressemble à un pressentiment divinatoire“ (S. 12).

Im Programm, das der „Conseil Supérieur de l'Instruction Publique“ 1886/87 unter Federführung von BUISSON für die Primarschulen beschloß, wurde dieser religiöse Bruch innerhalb der Laizität auch curricular ausgestaltet. „L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme././ Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir, ././ elle procède plus du coeur que du raisonnement“ (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE 1886/7, S. 359). Das Gefühl, das von der Familienerziehung meist religiös entwickelt wurde, soll hier auf eine zivilisierte Lebensweise ausgerichtet werden.

Ziel im Curriculum ist dann vor allem das Konzept der Pflicht, „le devoir envers les parents et les grands parents“, „les devoirs des frères et des soeurs“, „les devoirs envers les serviteurs“, „les devoirs envers l'instituteur“, die schließlich gipfeln in „la France, ses grandeurs et ses malheurs. – Devoirs envers la patrie et la société.“ Bezeichnend für BUISSONS aus der protestantischen Theologie entnommenes und letztlich dem Positivismus fremdes Konzept tauchen dann trotz der heftigen Debatte um die Gesetzesformulierung die „devoirs envers Dieu“ und die die menschliche Seele im Curriculum und den entsprechenden Hinweisen für die Lehrer wieder auf (S. 362–365).

Aber ganz im Sinne von FERRYS positivistischem, an COMTES Antiegalitarismus geschulten Moralkonzept, wird das Recht und insbesondere das individuelle Recht nur in Funktion auf die Pflichtenkataloge eingeführt und endet in der „souveraineté nationale, explication de la devise républicaine: Liberté, Egalité, Fraternité“ (S. 363).

Das Programm für die Lehrerbildung, die neugeschaffenen „écoles normales“ ist diesbezüglich noch expliziter, indem es einen langen Pflichtenkatalog ebenso auf „la patrie“ zulaufen läßt, bei der allein ein Recht vermerkt wird, „le droit de punir“ (S. 385).

Der Moralunterricht, wie er durch FERRY und BUISSON in die „école laïque“ eingeführt wurde, kann von hier aus verstanden werden nicht als eine Laisierung der Schule, sondern als eine Sakralisierung des Staates und der Gesellschaft ganz im Sinne der protestantischen Gemeinde, die in der Bruderschaft der Gläubigen

die weltliche Kircheninstitution heiligt. Sein Ziel ist damit auch exklusiv, den demokratischen Dissens durch vorgängige Erziehung auszuschließen.

Die intuitive Methode als Basis der neuen, von der republikanisch-apostolischen Schule verkündeten Moral führt damit im Konzept der laizistischen Schule selbst und in ihrer scientistischen Ausrichtung auf die offene demokratische Auseinandersetzung ohne Zweifel einen offenen, unverhüllt religiösen Bruch ein. Was dieser Moral nicht entspricht soll über die Schule, d. h. ex officio aus der Auseinandersetzung ausgeschlossen werden.

5. Durkheims Reintegration der Moralerziehung in den Positivismus

Bevor wir uns abschließend der politischen und pädagogischen Problematik dieser religiösen Grenze innerhalb des Laizismus der Dritten Republik zuwenden, soll noch ein kurzer Blick auf die konzeptionelle, theoretische Verarbeitung dieses Bruchs die Fragestellung verschärfen.

1902 trat EMILE DURKHEIM die Nachfolge BUISSONS auf dem Pädagogiklehrstuhl der Sorbonne an. Seine Antrittsvorlesung erhält ihre Bedeutung als grundsätzliche Kritik am Konzept der Moral und der Moralerziehung AUGUSTE COMTES, JULES FERRYS und auch seines Vorgängers FERDINAND BUISSONS und als Versuch, den Bruch im Szientismus des Positivismus wieder zu überwinden.

Ganz wie COMTE versteht DURKHEIM die Soziologie als normative Wissenschaft zur wissenschaftlichen Gestaltung der Gesellschaft durch den „pouvoir spirituel“ und die Pädagogik, Doktrin und Tätigkeit, als eigentliche Mission der Wissenschaft, als „mission réformatrice“ (FILLOUX 1977, S. 433).¹⁰

Ausgangspunkt für DURKHEIMS Moralpädagogik ist gleichermaßen wie bei FERRY das Konzept der „homogénéité indispensable à tout consensus“ (DURKHEIM 1902/1995, S. 99). Die pädagogische Problematik erwächst nicht aus der Psychologie, sondern aus der Soziologie, aus der Frage, welche Konzepte und Gefühle den Individuen durch die kollektive Erziehung aufgedrückt – „inculquer“ – werden müssen, damit die Gesellschaft als Einheit funktionieren kann, „certain nombre d'idées de sentiments et de pratique que l'éducation doit inculquer à tous les enfants“ (S. 97).

Diese gemeinsame Basis bestimmt sich nicht aus der Psychologie, die nur „petites âmes fragmentaires en conflit les uns avec les autres“ im Auge hat, vielmehr muß die „grande âme de la patrie“ (DURKHEIM 1911/1995, S. 59) sozial und soziologisch bestimmt werden, wie DURKHEIM in BUISSONS pädagogischem Wörterbuch polemisch zugespitzt gegen den Herausgeber schreibt. Zur Bestimmung der großen Seele des Vaterlandes, „pour trouver les idées qui nous guident“ ist es aber unabdingbar, bis zur Quelle zurückzugehen, „c'est à dire jusqu'à la société“ (DURKHEIM 1902/1995, S. 111).

10 FILLOUX führt in seiner grundlegenden Studie das Konzept DURKHEIMS im wesentlichen auf seine jüdische Herkunft und auf seine ursprüngliche Bestimmung zum Rabbiner, d. h. auf den jüdischen Messianismus zurück (FILLOUX 1977, S. 36–45), obwohl er gleichwohl auf das Erbe COMTES verweist (S. 11). Angesichts der hier analysierten Moral-Vorlesung von 1902/03 kann aber gerade das messianische-jüdische Element, die offene Zukunft und die Valorisation des Gesetzes durch die eigene Lektüre des Gesetzes, zugunsten von COMTES Konzept der gesellschaftlichen Statik und Ordnung ausgeschlossen werden.

Mit diesem Programm kritisiert DURKHEIM aber auch das gleiche Konzept, das schon FERRY in COMTES Moraltheorie anstößig, sogar lächerlich und wirr erscheinen mußte, die Humanitätsreligion. Bereits 1895 versuchte DURKHEIM diese bezüglich COMTE mit dem eigenen positivistischen Programm selbst zu schlagen. Die Humanitätsreligion des Begründers des Positivismus halte sich an die subjektiven Formen des religiösen Lebens und nicht an die Analyse von deren Existenz als „faits sociaux“, d.h. als „faits naturels“, die den subjektiven Formen zugrunde liegen und die die Gesellschaft als natürlichen und evolutiven Organismus konstituieren (DURKHEIM 1895/1975, S. 95). Es geht für ihn also darum, das soziale Faktum und nicht die subjektive Form zu bestimmen, das der neuen Religion wie jeder bisherigen zugrunde liegen muß.

Der zweite Ausgangspunkt von Durkheim schließt an diesen radikalisierten moralischen Positivismus an und richtet sich direkt gegen FERRY. Das Konzept der laizistischen Moral als „vieille morale de nos pères“ – es handelt sich dabei um die Formel des Ministers – ist reduktiv, und kann aus zwei Gründen nicht den Inhalt des neuen Moralunterrichts bestimmen. Zum einen geht es davon aus, durch Substraktion aller metaphysischen Konzepte aus der Religion zu einer laizistischen Moral zu kommen und eliminiert damit gerade essentielle Faktoren der sozialen Tatsache der Moral, d.h. ihre Unantastbarkeit und Unzugänglichkeit für das Individuum. Darüber hinaus ist es inhaltlich gerade wegen seiner Anciennität, als von 1789 tradierter Republikanismus der modernen Gesellschaft einer modernen Nation – „une grande nation“ – nicht mehr angemessen (DURKHEIM 1902/1992, S. 7–11). Es muß infolgedessen eine neue Moral gefunden werden, die auf den modernen sozialen Fakten beruht, die die Gesellschaft zusammenhält, die es jetzt zu bauen gilt, die dem modernen Individuum aber gleichermaßen äußerlich und unveränderbar gegenübersteht wie die Religion.

Und der dritte Ausgangspunkt der Kritik richtet sich gegen BUISSONS liberal-protestantisches Konzept des Intuitionismus und der individuell apriorisch begründeten Moral, die im Prinzip des Gewissens liegt. Das Wesen der Moral, wie sie in der Religion existiert, als soziale Tatsache, besteht gerade darin, daß sie außerhalb der Reichweite des Individuums und des Individuellen als eine Summe von unveränderlichen Regeln festgelegt ist und sich jeglicher individuellen Zustimmung oder Ablehnung entzieht. Versuche, diese auf ein apriorisches individuelles Prinzip zu reduzieren, sind höchst kontroverse theoretische Versuche, die schlußendlich das Problem der äußerlichen Verbindlichkeit auf die multiplen Anwendungssätze verschieben (S. 19–25).

Von dieser dreifachen Kritik an der Konzeption der „foi laïque“ und ihren Begründungen aus formuliert DURKHEIM sein Programm einer rationalen Moral der Pädagogik, die durch die „école laïque“ den zukünftigen Franzosen kollektiv aufoktroiert – „inculquer“ – werden muß, wenn das Land nicht weiterhin in einer Krise, d.h. einer Unverbindlichkeit, d.h. der Uneinheitlichkeit, der Anomalie der Moral ausgeliefert bleiben soll. Dabei handelt es sich um eine Reihe von Befehlen oder Regeln, die für den einzelnen verbindlich und nicht veränderbar sind, „soustraite à notre volonté“ (S. 25). Sie grenzen die unbeschränkten organischen Kräfte des Menschen ein und schaffen damit seine Individualität und binden ihn zugleich an ein Kollektiv, für das sie Gültigkeit haben, und was sie als erstrebenswertes Ziel, als das Gute ausweist. Dieses Gute ist nicht eine Utopie (S. 69), sondern ein real existierendes Ideal, das die Regeln als unantast-

bar, über den Individuen stehend begründet, d. h. sakralisiert. „Il faut entraîner les individus à la poursuite de grandes fins collectives auxquelles ils puissent s'attacher; il faut leur faire aimer un idéal social à la réalisation duquel ils puissent travailler un jour. /../ Un patriotisme spiritualisé peut fournir cet objectif nécessaire. Des idées nouvelles de justice, de solidarité sont en train de s'élaborer qui, tôt ou tard, se susciteront des institutions appropriées.“ (S. 87).

Dieses Konzept der neuen Moral als soziale Tatsache die voll und ganz der Religion entspricht aber rational erforscht und über die öffentliche Erziehung der Bevölkerung auferlegt wird, kehrt letztlich wieder ganz in das Konzept von AUGUSTE COMTE zurück, der sich grundsätzlich gegen die politische Demokratie aussprach. Die rationale Moralreligion DURKHEIMS wird über die Erziehung gänzlich jeder Veränderbarkeit außerhalb der Einsicht der Wissenschaftler und der Pädagogen entzogen.

Wie in der Wissenschaft die Autonomie des Individuums nur darin bestehen kann, daß es die Natur als in ihrer Totalität erkennbar als eine nicht mehr ihm äußerliche annimmt, so kann es in dieser rationalen Moral auch nur noch diesen Typus von individueller Autonomie geben. „Or dans l'ordre moral, il y a place pour la même autonomie, et il n'y a place pour aucune autre. Comme la morale exprime la nature de la société, et que celle-ci n'est pas plus connue directement de nous que la nature physique, la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde morale que celle du monde matériel“ (S. 98).

Damit wird das Konzept der Moralerziehung der „école laïque“ zu einem eigentlichen Gegengewicht zum Konzept der politischen Demokratie. Sie engt durch unveränderbare moralische Regeln die Freiheit der Individuen vollständig ein, sie reduziert sie darauf, die Ordnung der Gesellschaft wissenschaftlich zu erkennen, aber sie läßt ihnen keinen Platz, sie zu verändern.

Moralische Erziehung in dieser Form der Demokratie vorgelagert reduziert diese tatsächlich – so wie COMTE sich Politik vorstellte – auf unbedeutende, weitgehend durch moralische Homogenität vorbestimmte Auseinandersetzungen, um gleichzeitig die grundlegenden Entscheide über die Gesellschaft in die Hände des „pouvoir spirituel“, der Wissenschaftler, Lehrer und Lehrerinnen zu legen.

6. Demokratische Grenzen der „école laïque“

Die Entwicklung des Konzeptes der „école laïque“ und deren immanente religiöse Grenze, die ich hier dargestellt habe, können unter zwei Gesichtspunkten diskutiert werden.

– Man kann, so wie das CHRISTIAN NIQUE und CLAUDE LELIÈVRE tun, in dieser Entwicklung quasi die Degenerierung oder die Entstellung eines an sich demokratischen Konzeptes sehen. In dem Sinne wird dann die reale „école laïque“ in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen und in den verschiedenen Konzepten am ursprünglichen, frühliberalen Konzept von CONDORCET gemessen, der demokratisch kontrollierten Staat, bürgerliche Freiheit des Individuums und allgemeine Öffentlichkeit über die „instruction publique“ miteinander verband und Moralerziehung im religiösen Sinne explizit ausschloss (NIQUE/LELIÈVRE 1993).

– Oder man kann andererseits, wie z. B. CHRISTIAN HARTEN oder auch KEITH

MICHAEL BAKER das Konzept von CONDORCET einer über allgemeine Schule rational gemachten Öffentlichkeit zur Utopie oder mindestens zum theoretischen Konzept ungeachtet aller Durchsetzungsmöglichkeiten erklären (HARTEN 1989, BAKER 1993). Die Entwicklung, die die „*école laïque*“ und ihre diskursive Konzeptualisierung in der Dritten Republik nahmen, erscheinen dann als die für jegliche Realisierung notwendige Anpassung.

Ich möchte hier abschließend keinem dieser beiden Schlüsse folgen – obwohl ich beide anerkenne –, sondern einen dritten nahelegen, der mir für die gegenwärtige Diskussion des Verhältnisses von öffentlicher Schule und Demokratie ergiebiger scheint. Ich gehe dazu weiterhin von einer strikt historischen Argumentation aus, indem ich mir einen Ausblick in die vergangene Zukunft und die Reaktion der „*école laïque*“ darauf erlaube.

Das gegenüber CONDORCET von FERRY neu eingeführte Konzept der „Verteidigung der Republik“, das Schule zum Instrument des Kampfes gegen absolut begründete oder metaphysische bzw. theologisch verfahrenende Gesellschaftskonzepte, zum Instrument gegen den politischen Katholizismus des ersten vatikanischen Konzils wie auch gegen Konzepte des fundamentalistischen Soziallegalitarismus machte, trug wesentlich dazu bei, daß sich überhaupt eine offene demokratische Öffentlichkeit etablieren konnte und sich die ideologische Polarisierung im Frankreich der Dritten Republik nicht durchsetzte wie im deutschen Kaiserreich.

Das Konzept der demokratischen Öffentlichkeit und der modernen Wissenschaften, daß Verfahren durch Verfahren geregelt werden können, ist dabei nicht eines unter andern geblieben, sondern es erhielt gegenüber allen andern Konzepten von Regelung gesellschaftlicher Entscheide Vorrang, was auch seine beiden heftigen Kritiker zur Linken und zur Rechten zwang – und ihnen ermöglichte – sich als parlamentarische Parteien zu organisieren – oder dann marginal zu werden – und selbst bildungspolitische Alternativen im Rahmen der öffentlichen Schule zu formulieren.

Inklusive, nichtdiskriminierende und eingeschränkte Konzepte von Bildung müssen notgedrungen absolute und diskriminierende Erziehungskonzepte bekämpfen und durch einen institutionellen Support abgestützt werden, wenn sie nicht von jenen ununterbrochen in ihrer Existenz bedroht werden sollen.

Das gilt heute durchaus auch gegenüber modernen und alten Formen von absoluten Erziehungsansprüchen und nicht rational begründenden kulturellen Verfahren. Eine öffentliche Schule, die alle Kulturen gleichbehandelt ungeachtet ihrer Ansprüche und Verfahren, gibt damit sich selbst wie auch den Anspruch einer allgemeinen demokratischen Öffentlichkeit auf. Pluralität und Demokratie muß für Schule immer auch Exklusivität gegenüber Absolutheit von Erziehung und nicht rational begründenden Verfahren und Kulturen bedeuten, oder positiv, öffentliche Schule muß unter demokratischen Bedingungen rationalen Verfahren eine institutionelle Priorität sichern.

Der Erfolg dieses Konzepts schränkte aber zugleich den der zweiten wichtigen Innovation, der „*foi laïque*“ oder des „*patriotisme spiritualisée*“ ganz wesentlich ein. Zwar gelang es durchaus auch in Frankreich, mit Hilfe der Schule den Nationalismus als eine Form der „*religion civile*“ zu etablieren, was sich in der nicht geringen Begeisterung für den Kolonialismus der Dritten Republik, den in der „*affaire Dreyfus*“ manifest politisch werdenden Antisemitismus und

nicht zuletzt auch in der Kriegsbegeisterung von 1914 unübersehbar zeigte. Was aber nicht gelang, das war die Dispensation dieser „*foi laïque*“ von jeglicher rationalen Legitimation oder seine Entrückung aus der disputierenden Öffentlichkeit. Und diesbezüglich kam auch der von DURKHEIM noch einmal radikalisierte Positivismus voll zum Tragen. Moral konnte gerade nicht reduziert werden, weder auf apriorische Gesinnung noch auf undiskutierbare und unveränderbare sakralisierte Regeln und gesellschaftliche Ideale, sondern als „*faits sociaux*“, als formale Regeln des gesellschaftlichen Verhaltens geriet sie geradezu ins Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung.

Und hier wird die große Diskrepanz der französischen „*école laïque*“ und der ihr zugrunde liegenden Konzepte zur deutschen Staatsschule und den sie begründenden organischen Volksstaat und der auf Innerlichkeit angelegten Pädagogik offensichtlich.

Während die deutsche Sozialdemokratie und andere, nichtnationalistische Strömungen ihre Kritik am imperialen Nationalismus quasi von außerhalb der Nation vortragen mußten und unter einem steten Zwang zur Legitimation des Dazu-Gehörens standen, bis sie in der Weimarer Republik sich selbst dem Konzept des deutschen Rechts und des deutschen Volkes und der entsprechenden Erziehung beugten, brach in Frankreich der Konflikt innerhalb der sich demokratisch konstituierten Öffentlichkeit aus.

Die Dreyfus-Affaire kann gelesen werden als die De-facto-Verabschiedung eines großen Teils der die Öffentlichkeit gestaltenden Intelligenz aus dem unhintergehbaren nationalistischen Konsens gerade im Namen der Tradition von 1798. Noch vor seinem „*J'accuse*“ von 1898 wandte sich EMILE ZOLA 1897 in den „*Lettres à la jeunesse française*“ an die Jugend, die Träger der neuen „*foi laïque*“ mit der rhetorischen Frage: „Des jeunes gens antisémites, ça existe donc cela? Il y a donc des cervaux neufs, des âmes neuves, que cet imbécile poison a déjà déséquilibrés? Quelle tristesse, quelle inquiétude sur le vingtième siècle qui va s'ouvrir“ (BIASI 1998, S. 155).

Noch bezeichnender und symptomatischer für die Nicht-Gangbarkeit der „*foi laïque*“ im Rahmen der Demokratie und der öffentlichen Schule ist ihre Entwicklung im Rahmen dessen, was FERRY als das neue Apostolat bezeichnete, in der Lehrerschaft und in der Schulverwaltung. In diesem Milieu entwickelte sich die distanzierte Diskussion über den Nationalismus sehr früh mit breiter und nachhaltiger öffentlicher Wirkung. Dies war nicht zuletzt auf die Aktivitäten des Erfinders der „*foi laïque*“ selbst zurückzuführen. Im gleichen Moment, wo DURKHEIM das Konzept der „*foi laïque*“ positivistisch radikalisierte, wandte es BUISSON und mit ihm ein großer Teil der Lehrerschaft auf einen zivilen und rationalen Pazifismus an und entwickelte dafür eine breite politische Aktivität – wofür er mit dem Nobelpreis für den Frieden ausgezeichnet wurde. Aber noch vorher trat er, treu, wie das Gesetz über die politische Unabhängigkeit des „*pouvoir spirituel*“ es befahl, von all seinen Ämtern im Bildungswesen zurück, um sich als Parlamentarier wählen zu lassen und sich im öffentlichen Gezänk der Parteien rational und pazifistisch mäßigend zu artikulieren.

7. Literatur

a) Quellen

- BUISSON, F.: La réforme urgente dans l'instruction primaire. Neuchâtel 1868.
- BUISSON, F.: Principes du Christianisme Libéral. Paris-Genf 1869, Deutsch: Das Freie Christentum und die Kirche der Zukunft. Basel 1869.
- BUISSON, F.: L'instituteur et la République. Paris 1902.
- BUISSON, F.: Intuition et Méthode intuitive. In: BUISSON, F. Hrsg.: Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire. Paris 1911.
- BUISSON, F.: La Foi laïque. Paris 1912.
- BUISSON, F.: Souvenirs 1866–1916. Paris 1916.
- COMTE, A.: Culte Systematique de l'Humanité. Calandrier Positiviste. Paris 1849.
- COMTE, A.: Discours sur l'ensemble du positivisme. Paris 1848 (Ed. Angl. London ²1908).
- COMTE, A.: Leçons sur la sociologie. Cours de philosophie positive. Leçons 47 à 51. Ed. GRANGE, J., Paris 1995.
- CONDORCET, J. M. N., DE CARITAT: Ecrits sur l'instruction publique. Ed. COUTEL, Ch. 2e vol. Paris 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE: Réglements organiques de l'enseignement primaire. Session de Décembre 1886–Janvier 1887. Paris 1887.
- COUSIN, V.: La philosophie sensualiste au dix huitième siècle. Paris 31856.
- DURKHEIM, E.: Remarque sur la méthode en sociologie. (1908) In: DURKHEIM, E.: Textes I. Paris 1975.
- DURKHEIM, E.: Education et sociologie. (1922) Paris 1992.
- DURKHEIM, E.: L'éducation morale. Paris 1992.
- FERRY, J.: La République des citoyens. Ed. RUDELLE, O. Vol. I., vol. II., Paris 1996.
- FERRY, J.: Textes. In: LEGRAND, L.: L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité. Paris 1961.
- QUINET, E.: L'enseignement du peuple. In: QUINET, E.: Oeuvres politiques. Tome premier. Paris 1860.
- QUINET, E.: La Révolution. (1865) Hrsg. LEFORT, C. Paris 1987.
- SCHLEIERMACHER, F.: Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche. Erster Band. Berlin ²1830.
- VACHEROT, E.: La Démocratie (1860) Bruxelles ²1860.

b. Monographien und Artikel

- ARBOUSSE-BASTIDE, P.: La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte. 2 vols. Paris 1957.
- BAKER, K. M.: Condorcet ou la république de la raison. In: Furet, F., Ozouf, M.: Le siècle de l'avènement républicain. Paris 1993.
- BALIBAR, E. et al.: Laïc laïque laïcité. (Mots, les langage du politique, No. 27.) Paris 1991.
- BIASI, P. M. DE: L'affaire Dreyfus, cent ans après. In: Magazine Littéraire. Paris Nr. 361, Jan. 1998, S. 152–159.
- FILLOUX, J.-C.: Individualisme, socialisme et changement social chez Emile Durkheim. Lille 1977.
- FURET, F.: Jules Ferry et l'histoire de la Révolution française. La polémique autour du livre d'Edgard Quinet. In: FURET, F.: Jules Ferry, fondateur de la République. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- FURET, F.: Jules Ferry, fondateur de la République. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- FURET, F.: L'idée de république det l'histoire de France au XIX^e siècle. In: FURET, F., Ozouf, M.: Le siècle de l'avènement républicain. Paris 1993.
- GIRARD, L.: Jules Ferry et la génération des républicains du Second Empire. In: Furet, F.: Jules Ferry, fondateur de la République. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- HARTEN, H.-Ch.: Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: OEL-

- KERS, J., HERRMANN, U.: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. 24. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“, Weinheim 1989.
- JARDIN, A.: Alexis de Tocqueville. Leben und Werk. Frankfurt 1991.
- LEGRAND, L.: L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité. Paris 1961.
- LELIÈVRE, C.: Histoire des Institutions scolaires (1789–1989). Paris 1990.
- MEYLAN, H.: Les débuts de Ferdinand Buisson à Neuchâtel. Musée Neuchâtelois 1973.
- NIQUE, CH., LELIÈVRE, C.: La république n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry. Paris 1993.
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: OELKERS, J. Hrsg.: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. 28. Beiheft „Zeitschrift für Pädagogik“, Weinheim 1992.
- OZOUF, M.: L'école, l'église et la République. Paris 1982.
- PLÉ, B.: Die „Welt“ aus Wissenschaften. Stuttgart 1996.
- RECLUS, M.: Jules Ferry. Paris 1947.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Pädagogische Hochschule, Bismarckstr. 10, D-76133 Karlsruhe